



## Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia

### Analysis of Coherence between National Policy on Early Education and Operational Curriculum in Early Childhood

Jaime Alberto Castro-Martínez\* Alejandra Bossio Botero\*\* Hossieri Rodríguez Mondragón\*\*\*  
Nini Johana Villamizar Parada\*\*\*\*

**Para citar este artículo:** Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124.

**Recibido: 22-febrero-2015 / Aprobado: 8-mayo-2015**

#### Resumen

La presente investigación surgió con el interés de evidenciar cómo dos colegios, a través de su currículo, se apropian de las actividades propuestas en la política pública de educación inicial basada en el Decreto 057 del 2009, que regula la atención de niños y niñas en su primera infancia. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio; el análisis se realizó a través de cinco categorías: rol del docente, planeación, intencionalidad, interacción y recursos. Se encontró que se ven evidenciadas en el currículo operativo de las dos instituciones con ciertas diferencias, especialmente en la categoría de intencionalidad y en la de planeación.

**Palabras clave:** política pública, educación inicial, primera infancia, currículo operativo

#### Abstract

The present research emerged with an interest in highlighting how two schools, through its curriculum, seized the activities proposed in the public policy of initial education based on the Decree 057 of 2009, which regulates the care of children in their early childhood. An exploratory qualitative study was conducted; the analysis was carried out through five categories: role of the teacher, planning, intention, interaction and resources. Those activities were evidenced in the operational curriculum in both schools with certain differences, especially in the category of intentionality and the planning.

**Keywords:** public policy, early education, early childhood, operational curriculum

- 
- \* Magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Director de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Politécnico Gran Colombiano. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co
- \*\* Psicóloga de la Universidad de los Andes. Docente del Gimnasio Fontana. Correo electrónico: alejandrabossio@gimnasiofontana.edu.co
- \*\* Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Psicología Clínica. Docente, Colegio El Porvenir IED. Correo rodriguezhossier@gmail.com
- \*\* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Los Libertadores. Docente, Colegio San Bartolomé La Merced. Correo electrónico: joh\_8925@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El concepto de educación inicial es de reciente construcción. Tiene su lugar en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (Unesco, 1990), y se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Unesco, 2000). Al respecto, en la *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: una Educación Inicial para el Siglo XXI*, se recogen las siguientes ideas sobre este concepto: a) Todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades; b) Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona; y c) La educación inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 1999).

Se entiende, entonces, la educación inicial como un derecho que tiene todo niño de 0 a 6 años, y como derecho corresponde al Estado garantizar su acceso y calidad, así como la de otros derechos relacionados con la atención integral y la riqueza del ambiente para desarrollarse óptimamente (OEI, 1999). Indudablemente, esta educación se ve afectada por los cambios sociales y familiares que en el último siglo se han venido dando en la sociedad y en la familia, como el ingreso de la mujer en el mercado laboral, la reducción de los miembros del grupo familiar, las condiciones físicas de las viviendas, entre otros, que han conducido a que los llamados jardines infantiles y colegios contribuyan a la garantía del derecho de los niños y las niñas a la educación, y al derecho de los padres, y especialmente de las madres, al trabajo fuera del hogar (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], Secretaría de Educación Distrital [SED] y Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

En algunos países, la organización de la educación inicial proviene de la reflexión y construcción colectiva de todos los miembros que conforman la

comunidad educativa sobre las particularidades de los niños y las niñas en primera infancia:

(...) sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, p. 60),

También, dicha organización proviene de la experiencia de las instituciones y desde los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional (SDIS et al., 2010). A este ejercicio se incorporan los conocimientos de maestros y maestras, de representantes de universidades con programas de educación infantil, así como de expertos en primera infancia (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], SED y Universidad Nacional de Colombia, 2014).

En Colombia, la definición de educación inicial se encuentra consignada en el artículo 2° del Decreto 057 de 2009 (Alcaldía Mayor de Bogotá), en el cual se afirma que:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.

Según el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, la educación inicial en Colombia tendría como propósito

(...) ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades (MEN, 2005, p. 11).

Por su parte, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se refiere a la educación preescolar como la que se imparte entre las edades de 3 a 5 años, siendo obligatoria la que se imparte a los 5 años de edad. Por otra parte, en la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 se establecen los indicadores de logro curriculares. Allí se formulan los logros para el conjunto de grados del nivel preescolar en cinco dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética (MEN, 2009). Actualmente, la política educativa para la primera infancia se basa en la idea de unas actividades rectoras que encauzan el desarrollo infantil (MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Teniendo en cuenta el lugar de la educación en la primera infancia, es importante que las instituciones educativas tengan un plan de desarrollo claro, con objetivos y estrategias para lograrlos. Se entiende que por esta razón las instituciones crean su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su currículo.

Acerca del currículo se citan a continuación los distintos planteamientos que sirven a los objetivos de esta investigación. En este sentido, siguiendo a Posner (2005), el currículo puede estar guiado hacia los fines o hacia los medios, y, dependiendo de esto, su significado cambiará. Entonces, el currículo puede ser “el contenido, los estándares o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes” (p. 6). Además, puede entenderse como “la serie de estrategias de enseñanza que los maestros pueden utilizar” (p. 7). En palabras de Gimeno (2010), el concepto de currículo

también está relacionado con “la selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (p. 24), pero entendiendo que el propósito puede ser la orientación en el ordenamiento de los contenidos que serán trabajados por los estudiantes.

Aunque existen diversas definiciones de currículo y estas continuarán cambiando, es claro que el currículo tiene un valor social, político y cultural importante y que las decisiones que se toman frente a él tienen serias implicaciones en la educación. Según los planteamientos de Posner (2005), no existe un solo tipo de currículo sino que existen cinco: el currículo oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional, los cuales están relacionados, y cada uno tiene diferentes funciones dentro de la formación y educación de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas, que caracterizan al currículo operativo, son consideradas como acciones acompañadas de reflexión (IDEP et al., 2014), las cuales contienen una dimensión de orientación (reflexiones, planes o ideas que guían) y una dimensión de ejecución (realización motora y material observable) (Montealegre, 2005); o, en el sentido de la teoría piagetiana, una dimensión física (de ejecución material o motora), y una dimensión formal (de ideas que guían dicha ejecución) (Piaget, 1972). La práctica sería entonces el conjunto de acciones materiales y de reflexiones o ideas que las acompañan (IDEP et al., 2014). Es una acción guiada conscientemente (Arias y Flórez, 2011). Lo pedagógico haría referencia a la conducción de la enseñanza (Narváez, 2010). En esta definición, el término enseñanza se refiere a: 1) las acciones intencionales y preconcebidas de quien enseña para llevar al aprendiz a un nuevo estado; y 2) el aprendizaje que la persona logra en interacción con quien enseña, con el mundo y con otros (Bruer, 1997). En este sentido, el currículo operativo, que se ve definido por la práctica, tendría los siguientes elementos: interacción, intencionalidad, rol del docente, planeación y recursos.

Sin embargo, como muestran estudios recientes sobre las prácticas pedagógicas (IDEP et al., 2014), existen formas particulares del ejercicio de la práctica pedagógica en educación inicial que distan de las intencionalidades e intereses de la política pública educativa para primera infancia. Algunas de las diferencias que señala este estudio tienen que ver con las concepciones de niño o niña que aparecen entre distintas modalidades de atención integral, con las concepciones sobre el desarrollo, o en los conceptos de enseñanza y aprendizaje (IDEP et al., 2014). Lo anterior indica un distanciamiento problemático entre lo promulgado por la política y lo que aparece en el currículo operativo de educación inicial.

Dicha coherencia político-operativa, entendida como “alineación curricular”, es decir, como la relación entre un currículo oficial, un currículo operativo y la evaluación (Nasström y Henriksson, 2008), llega a ser importante por varias razones, entre ellas se cuentan los efectos en el mejoramiento de la planificación del docente (Hoyle, English y Steffy, 2002). Otros autores, como Squires (2008), señalan el “efecto de equidad” que plantea la alineación curricular, al mencionar que esta puede nivelar el desempeño de estudiantes de escasos recursos y provenientes de minorías étnicas, a la vez que reduce las diferencias académicas entre distintos tipos de estudiante.

Lo anterior nos lleva a preguntar lo siguiente: ¿cuáles son las formas de relación entre unas actividades, promotoras del desarrollo infantil, planteadas en la política pública nacional de educación para primera infancia y el currículo operativo en el grado de transición de dos instituciones, una de carácter público y otra de carácter privado, en la Ciudad de Bogotá? Para responder, la investigación propone caracterizar el currículo operativo del grado transición para cada una de las instituciones mencionadas y contrastar estos elementos con lo propuesto por la política pública nacional para educación en primera infancia.

## METODOLOGÍA

### Diseño

El presente es un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio. En él se busca indagar las relaciones entre las actividades rectoras del desarrollo infantil que promulga la política pública nacional de primera infancia y el currículo operativo de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Como investigación cualitativa, lo que se busca es profundizar en la comprensión del fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### Participantes

Cuatro docentes (tres mujeres y un hombre), de un colegio privado y un colegio oficial de la ciudad de Bogotá. Cada docente trabaja en un curso de grado transición. Los docentes de la institución oficial eran licenciados en educación preescolar. En la institución privada, los docentes no eran licenciados: una administradora y un músico. Los participantes fueron seleccionados de forma intencional.

### Aspectos éticos

Previo al inicio de las observaciones se envió carta de aprobación de participación a las directivas de las instituciones. Luego se solicitó a cada docente un consentimiento informado para la participación voluntaria en la entrevista y la observación. Como la unidad de análisis fue el docente en su práctica, se incluyó un consentimiento para mantener la confidencialidad de la identidad de los niños del salón de clases.

### Métodos de recolección de información y categorías de análisis

Las categorías del presente estudio son las siguientes:

*Rol del docente:* el docente debe tener el dominio conceptual acerca del desarrollo para poder estar en la capacidad de tener en cuenta los ritmos de los estudiantes, en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, para comprenderle mejor y, así, promover su desarrollo (MEN, 2014).

*Planeación:* se refiere a la especificidad de los fines, objetivos y metas de la educación, la cual debe surgir de un proceso de reflexión y estudio que abarque los distintos aspectos de la institución y las políticas educativas (Díaz-Barriga, Lule y Pacheco, 1990).

*Intencionalidad:* se refiere a pensar cuál es la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza; va más allá de una meta definida o de un objetivo específico, de una meta práctica; se orienta hacia un desarrollo más amplio del individuo. A partir de esta definición, Morán (2008) distingue “intencionalidad” según cuatro desarrollos fundamentales, que tienden a desplegarse en el acto educativo: cognitivo, social, emocional y físico.

*Interacción:* es una acción comunicativa entre dos o más personas sin importar tiempo y lugar en el que se realice. En el ámbito educativo, puede ser entre profesor/tutor-estudiante, estudiante-material de estudio y entre estudiantes (Córica, s. f.). Dicha interacción permite identificar formas de tratamiento de los contenidos, es decir, la manera como expresarlos para establecer la relación comunicativa.

*Recursos:* los recursos escogidos deben tener características que promuevan el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio bajo las premisas que reconocen a las niñas y los niños como sujetos activos, con capacidades, singulares y diversos; además, deben presentarse de manera que puedan responder a los intereses y características de desarrollo de las niñas y los niños.

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron:

**Observación:** dada la intención del estudio, en términos del reconocimiento del currículo operativo en el aula, y de las categorías que lo definen,

se optó por la observación como estrategia de reconocimiento de la práctica.

**Entrevista:** para complementar lo observado, y como forma de triangulación de la información recolectada, se incluye una entrevista para comprender la intencionalidad implícita de la práctica. Esta estrategia permite darle validez al ejercicio de recolección de información.

## Procedimiento

Para la presente investigación se optó por la realización de un estudio cualitativo de corte exploratorio. Para ello, se plantearon cuatro fases: una primera de revisión de los marcos nacionales y distritales de las políticas públicas de educación inicial; una segunda de identificación y contacto con las instituciones participantes; una tercera de recolección de información cualitativa; y una cuarta de análisis, conclusión y discusión a partir de lo encontrado en la información recolectada.

## Estrategia de análisis de la información

Para la realización del análisis propiamente, el equipo de investigación diseñó una matriz de comparación para cada una de las actividades rectoras del desarrollo (juego, literatura, arte y exploración del medio). Así, se realizó una comparación, en cada una de estas actividades, por cada una de las categorías de análisis. Esta matriz permitía contrastar las descripciones que aparecían tanto en los documentos oficiales de la política pública, como en lo caracterizado a través de las entrevistas y de las observaciones de aula. Dicha comparación generó elementos del discurso que aparecían con mayor frecuencia y que terminaron siendo objeto de análisis y discusión.

## RESULTADOS

A continuación se describen los resultados encontrados para cada una de las actividades en cada

una de las categorías. Primero se realiza una descripción desde lo planteado por la política pública y después, una descripción desde los que se pudo apreciar a partir de las observaciones de clase y de las entrevistas con los profesores.

## Juego

El juego es una de las actividades que plantea la política pública como inherente en la edad pre-escolar. Como fue mencionado en el marco teórico, el juego tiene un gran valor en esta edad y es probablemente la actividad que más disfrutaban los niños y las niñas. El juego les ayuda a relacionarse con su contexto, además de que es un reflejo de la cultura. A continuación se describen los resultados encontrados:

- a. *Rol del docente*: frente a esta categoría, el rol que asume el docente es bastante parecido al planteado en la política. El docente debe acompañar, observar cuidadosamente, ser muy empático y sensible con los niños. Todo esto fue observado en las clases. Aun así, es claro que en lo operativo el rol del docente está muy enfocado a ser guía de los juegos y a realizar muchos juegos con reglas.
- b. *Planeación*: hay un gran nivel de planeación en los juegos. La política plantea que algunos de ellos deben ser más espontáneos y que no deben ser tan guiados. Debido a que estos juegos se utilizan para enseñar aprendizajes concretos, el nivel de estructuración es alto.
- c. *Intencionalidad*: esta es la categoría donde se encuentran más diferencias entre el currículo operativo y lo planteado por la política pública. Desde la política, el juego debe ser una actividad placentera para los niños que les permita desarrollar habilidades de expresión, de reconocimiento del cuerpo, de observación, investigación y asombro, entre otras. En los currículos operativos se encontró que el juego es utilizado para enseñar conceptos curriculares, motivar a

los estudiantes, prepararlos para más adelante y mantener el control.

- d. *Interacción*: frente a la interacción, la política se ve reflejada en el currículo. En las dos concepciones, a través del juego, se busca que los niños aprendan a relacionarse con los adultos, sus pares y los objetos a su alrededor.
- e. *Recursos*: la política pública plantea que se pueden utilizar diferentes materiales siempre y cuando tenga un potencial lúdico; igualmente supone que, en algunos casos, entre menos elaborados sean los objetos, será mejor para los niños y para su desarrollo de la creatividad y la imaginación. Esto se evidenció en el currículo operativo observado, pues se hace uso de materiales cuyo fin no es el juego pero son utilizados para tal propósito.

## Arte

El arte es otra de las actividades que se deben desarrollar en la primera infancia. Este es uno de los diferentes lenguajes que los niños pueden utilizar para comunicarse; el arte potencia la creatividad, sensibilidad, capacidad de expresión y sentido estético. La actividad de arte está dividida en tres lenguajes artísticos. A continuación se realiza la descripción de los resultados para cada una de ellas.

### *Expresión dramática*

La expresión dramática no fue evidenciada de ninguna manera en las observaciones de clase realizadas. Tampoco se evidenció en las entrevistas realizadas a los profesores. En muchas ocasiones, los profesores entienden la actividad de arte solo relacionada con la expresión visual y, por ende, al preguntarles sobre esta en la entrevista, la expresión dramática no fue mencionada. Frente a lo que plantea la política pública, el rol del docente en la expresión dramática debe ser de observador, pero también de creador de espacios muy seguros emocionalmente.

La intencionalidad de la expresión dramática debe estar relacionada con el goce y la diversión, pero también con la capacidad de darles nuevos significados a las situaciones, de expresar emociones y sentimientos, de desarrollar la creatividad y de exponer su propia forma de entender el mundo. En esta actividad hay mucha interacción, especialmente con pares. Este tipo de expresión normalmente se da en grupo y no de manera solitaria. De esta forma, este tipo de actividades promueve la interacción entre pares, en la cual deben comenzar a ponerle atención al otro, a lo que él quiere decir, deben poder seguir un hilo dentro de un juego. Finalmente, la política plantea que existen muchísimos recursos que se pueden utilizar, entre ellos los disfraces, objetos que puedan tomar vida, telas para hacer casas, etc. Esta fue la única categoría no observada en el currículo operativo.

### ***Expresión musical***

- a. *Rol del docente*: se vio que el rol del docente es claro tanto en la política como en el currículo operativo. En este caso, el rol consiste en hacer sentir a los niños escuchados y respetados; esto se observó en el currículo operativo: cuando se estaban realizando actividades de expresión musical, los profesores estaban pendientes y escuchando con atención a sus estudiantes. De la misma forma se aprecia un rol como participante de las actividades: el docente no solo observa, sino que también participa en las actividades con los niños.
- b. *Planeación*: la política plantea que debe haber poca planeación y que los niños deben explorar y conocer a través de los instrumentos. Lo que debe estar planeado es el espacio para que los niños puedan llegar a esa exploración. En el currículo operativo fue evidente que aunque estos espacios están y en ocasiones los niños exploran, también hay un gran nivel de planeación frente a las actividades y a los conocimientos que se quieren trabajar.

- c. *Intencionalidad*: esta fue nuevamente la categoría donde más diferencia se encontró. La política plantea la intencionalidad de este tipo de lenguaje, muy asociado al goce y a la diversión, a la posibilidad de explorar y poder acercarse a su lengua materna y a la expresión de emociones. Aunque todo esto se vio en el currículo operativo, es claro que además de esto los profesores tienen una intención de preparación. Los niños no solo disfrutaban y exploran, sino que, además, deben aprender unos ritmos y unas canciones con unas letras específicas. Hay menos lugar para la exploración y más espacio para el aprendizaje de conocimientos particulares.
- d. *Interacción*: la política plantea que la interacción en la expresión musical está relacionada con la transmisión de un legado cultural desde los adultos hacia los niños. Así mismo plantea una gran interacción entre pares para crear espacios de convivencia. En el currículo operativo se evidencia mucho más lo segundo que lo primero. Hay mucha interacción entre pares, y aunque sí hay interacción con el adulto, no está asociada al legado cultural.
- e. *Recursos*: la política no es del todo específica en cuanto a los recursos que deben ser utilizados; menciona los instrumentos, pero señala que se pueden utilizar muchas otras cosas. En el caso del currículo operativo hay uso de instrumentos y también de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de canciones, como reproductores de CD, televisores, computadores, entre otros.

### ***Expresión visual o plástica***

- a. *Rol del docente*: en el caso de la expresión visual la política plantea el rol del docente como un rol de observador y de creador de espacios que promuevan la posibilidad de que los estudiantes puedan liberar su imaginación. Así mismo, deben estar pendientes de observar cómo

manifiestan los niños lo que saben y lo que van aprendiendo. En el currículo operativo se observó que los docentes sí buscan espacios para que los niños puedan liberar su imaginación, pero en actividades un poco más dirigidas, de la misma forma les dan la posibilidad de representar a su manera algo que ellos conocen.

b. *Planeación*: nuevamente, en este caso, la política pública plantea que debe haber poca planeación de actividades específicas y lo que debe haber es planeación de espacios donde los estudiantes puedan desarrollar y explorar. En el caso del currículo operativo, se puede observar que las actividades sí están planeadas dentro de la clase y que están relacionadas con el tema académico que están trabajando.

c. *Intencionalidad*: la política pública plantea que la intencionalidad de este lenguaje debe ser brindarle al estudiante la posibilidad de plasmar de forma tangible lo que está sintiendo. De la misma forma, busca que los niños puedan apreciar y representar ideas, emociones, sensaciones, espacios, etc., que puedan expresar su mundo interno. En el currículo operativo se pudo observar que los profesores les dan a los niños la posibilidad de expresarse y de representar sus ideas o emociones, aun así lo que se pudo observar es que está completamente relacionado con el objetivo de enseñar conocimientos específicos. La actividad no solo busca que los niños se expresen, sino que también aprendan un tema específico, demuestren comprensión de lectura y desarrollen habilidades de motricidad fina.

d. *Interacción*: desde la política pública se plantea que se debe desarrollar interacción con los adultos para enseñarles a los niños y niñas saberes ancestrales, así como con pares para poder entender lo que el otro está tratando de expresar. En el currículo operativo se vio especialmente la interacción con pares, que les dan a los niños la oportunidad de mostrarle al otro lo que él está haciendo.

e. *Recursos*: la política no plantea unos recursos específicos, en cambio sí plantea que este ítem debe estar relacionado con la exploración, y que a partir de esto los niños puedan comenzar a expresarse. En el caso del currículo operativo, se aprecia el uso de materiales muy restringidos, como colores y papel. No hay mucha oportunidad para que los niños exploren y tomen decisiones sobre los materiales que quieren usar.

## Literatura

La literatura es otra de las actividades inherentes a la educación en la primera infancia. A continuación se presentan los resultados para la actividad de literatura.

a. *Rol del docente*: en la política pública se plantea que el docente debe tener un rol de acompañamiento y de estimulación. Debe ser un mediador entre el libro y los niños y debe ser un modelo para que los niños se puedan apropiarse de la lectura. Plantea también que el rol del docente no debe ser de control o de restricción, sino de mucho apoyo y acompañamiento a las elecciones de los niños. En el currículo operativo se pudo evidenciar mucho de esto: los profesores acompañan el proceso, son mediadores y se ven como un modelo que los estudiantes pueden seguir para relacionarse con la literatura. Aun así, también se observa un rol más guiado hacia el control, en el que en muchos casos es el docente el que realiza las elecciones de los libros que se van a leer.

b. *Planeación*: frente a esta categoría, la política plantea que se deben planear espacios en los cuales los niños se puedan acercar a esta actividad, desarrollar actividades como la hora del cuento o programas de lectura para que los estudiantes puedan desarrollarla de manera autónoma. En el caso del currículo operativo se ve



una planeación más específica, con espacios reducidos dentro de las horas de clase. De la misma forma, son espacios más guiados y menos espontáneos.

- c. *Intencionalidad*: nuevamente, en esta categoría se observa una gran diferencia entre lo que plantea la política pública y el currículo operativo. La política pública establece que la intencionalidad de esta actividad es primero el goce y disfrute. Así mismo, con este tipo de actividades se busca que los niños puedan construir un mundo imaginario y al mismo tiempo un significado del mundo. Esta actividad debe darles a los estudiantes la posibilidad de generar vínculos con los libros y de fomentar la lectura libre y espontánea. En el currículo operativo se pueden observar algunas de estas acciones, por ejemplo, los maestros buscan fomentar el gusto por la literatura y que sea una actividad que los niños disfruten. De la misma forma, se busca desarrollar el lenguaje y que haya interacción entre ellos, aun así los profesores tienen una clara intención académica detrás. Buscan desarrollar habilidades de lectura y escritura, de comprensión y asociación de los fonemas y grafemas y, finalmente, una comprensión de lectura. En lo observado no hay posibilidad de lectura espontánea, ni de que los estudiantes elijan los libros que quieren leer, sino que hay una guía clara por parte de los docentes.
- d. *Interacción*: la política pública busca que los estudiantes interactúen con los libros para que se familiaricen con la cultura oral y escrita, que se expresen a través de gestos, dibujos y garabatos, que inventen historias y juegos de palabras y disfruten de los libros. De la misma forma, se busca que los niños interactúen con los adultos al realizar lectura desde la voz de los docentes y aprendan así cómo relacionarse con los libros. En el caso del currículo operativo, se observa más el segundo tipo de interacción. Debido a que

los estudiantes no tiene la oportunidad de elegir los libros, no hay tanta interacción con el objeto.

- e. *Recursos*: frente a los recursos, la política plantea que los colegios deben tener un amplio acervo de libros y que estos deben estar al alcance de los niños; plantea también que deben tener libros de diferentes géneros literarios para los variados gustos de los estudiantes. En el currículo operativo se observó uso de libros de texto específicos, y aunque estaban al alcance de los niños, no había variedad alguna.

### Exploración del medio

Tal como fue explicado en el marco teórico, la exploración del medio es otra de las actividades de la primera infancia. Esta se refiere al aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor. Aunque las cuatro actividades están conectadas entre ellas, cada una tiene unas características definidas. A continuación se presentan los resultados encontrados para esta actividad.

- a. *Rol del docente*: en esta categoría es donde más importancia tiene el rol del docente. La política plantea que el docente tiene un rol muy importante de observador y de planeador; además, que debe darles a los estudiantes todas las posibilidades de explorar sin pedir nada específico y sin exigirles nada. Debe, también, conocer mucho a sus estudiantes y ayudarles a desarrollar la exploración en sus contextos específicos. En el currículo operativo se observó que los profesores hacen preguntas constantes. Así mismo, se observó que los docentes buscan que sus estudiantes exploren los materiales que son dados por ellos. Aun así, se observa que los docentes sí buscan que los estudiantes den respuestas específicas y les exigen resultados tangibles al final.
- b. *Planeación*: una vez más, en esta categoría la política pública plantea que la planeación debe

ser más desde la planeación de espacios que promuevan el desarrollo de la exploración y no tanto desde la planeación de actividades específicas con fines definidos. En el currículo operativo se observa algo de lo primero, pero también se ve una planeación más específica de actividades con fines académicos.

- c. *Intencionalidad*: la política plantea que una de las intencionalidades más grandes de esta categoría es que los niños aprendan a explorar de manera autónoma y sin dirección de los adultos, que a través de la exploración puedan darle un nuevo significado al mundo que los rodea y que puedan hacer preguntas, desarrollar su imaginación y su curiosidad. Desde el currículo, se observa que hay una intención de darles a los estudiantes la posibilidad de conocer el mundo, pero todo es muy guiado y, nuevamente, se utiliza para fines académicos.
- d. *Interacción*: Desde la política pública se plantea que a través de esta actividad los niños aprenderán a relacionarse con los objetos a su alrededor y a entender los roles en su contexto. Así mismo, se busca que exploren con sus pares y esto les ayude en la construcción de rol y que interactúen con los adultos. Esto se ve evidenciado en el currículo operativo, hay una exploración con pares y también llevan al docente a ser participante de la exploración.
- e. *Recursos*: la política no plantea unos recursos específicos para esta actividad. Plantea que debe haber diferentes elementos para que los niños puedan realizar experimentos, entre ellos se mencionan el viento, el agua, la arena, la luz, la oscuridad, los imanes, etc. Así mismo, se plantea el uso de salidas pedagógicas para favorecer la exploración. En el currículo operativo se observó que aunque los niños tienen la posibilidad de explorar, solo lo hacen con materiales dados por los profesores y no hay mucho espacio ni tiempo para explorar.

## CONCLUSIONES

A través del análisis de los resultados se puede observar que la categoría que más diferencias presenta entre la política y los escenarios institucionales es la de intencionalidad. Aunque se pudo observar que dentro de las clases se manifiestan las cuatro actividades planteadas en la política pública, la intencionalidad es la que más varía. En el caso del juego, la política plantea que la intención principal de esta actividad debe ser el juego mismo. En lo observado se pudo evidenciar que los profesores utilizan el juego como una herramienta de motivación para que los niños alcancen de manera más agradable los aprendizajes académicos. Lo mismo ocurre en las otras tres categorías: la política plantea que estas actividades deben ser especialmente diseñadas para el goce y el disfrute, y que su intencionalidad debe estar dada para que los niños puedan explorar y aprender de manera autónoma. Lo que se evidenció, tanto en las observaciones de clase como en las entrevistas, es que los profesores utilizan estas actividades en sus clases, pero la intención que les dan es diferente a la propuesta en la política pública nacional.

Otra categoría donde se encuentran muchas diferencias entre la política y el currículo operativo es la de planeación. Esto está muy relacionado con lo mencionado anteriormente respecto a la intención. La política plantea que los docentes deben ser más “planificadores” de espacios para que los niños puedan llegar y explorar. De esta forma, los docentes deben preparar los espacios para promover que los niños desarrollen todas sus habilidades. Debido a que, desde el currículo operativo, se observa una intencionalidad diferente, la planeación de las actividades también es diferente. Si bien los docentes planean espacios para la exploración, de igual forma los proyectan y proponen para la enseñanza de conocimientos académicos específicos.

En la categoría del rol del docente también se encontraron algunas diferencias entre lo promulgado en la política y el currículo operativo. Por

ejemplo, en la política se plantea el rol del docente como observador y acompañante. En algunas ocasiones es un rol activo, pero la mayor parte del tiempo es un rol de observación y de apoyo emocional para darles a los estudiantes seguridad frente a sus procesos. En el currículo operativo se observó esto mismo, aunque también se evidenció un docente mucho más activo, en muchas ocasiones guiando las actividades y limitando el espacio para la exploración autónoma y espontánea.

A partir de lo anterior concluimos que si bien la política pública plantea el uso de las cuatro actividades para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes, a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, en el currículo operativo se utilizan estas mismas cuatro actividades pero su intencionalidad está más dirigida a preparar a los estudiantes para los siguientes niveles de formación. Es así que los usos de estas actividades en la práctica están mucho más alineados con las metas académicas y con la preparación para la primaria. Cada una de las categorías analizadas pone en evidencia ciertas diferencias entre lo que plantea la política pública y lo que se observa en el currículo operativo.

La situación se relaciona con la “alineación curricular”. Tomando en esta investigación la política pública como el currículo oficial, se ve una clara falta de “alineación curricular”. Esto quiere decir que el currículo operativo no está enfocado con el currículo oficial. Uno de los objetivos de lo anterior es velar por la equidad en la educación; si hay una alineación, será más fácil tener una equidad en la educación. En el caso de estas instituciones, esto no se observa.

Además, se puede apreciar que la política pública le da un valor importante a lo cultural. En este sentido, las cuatro actividades buscan que haya un

legado cultural coherente con el marco contextual. Parte de lo esperado con la interacción es que exista una transferencia de saberes. Esto se plantea de manera muy explícita en la política, pero en el currículo operativo no se ve evidenciado.

Los hallazgos de esta exploración nos permiten pensar en el impacto futuro de la política pública en los currículos de los colegios. Si los colegios van a aplicar esta nueva política, tendrá que haber muchos cambios y ajustes en los currículos, para enfocarlos mucho más hacia el fortalecimiento del desarrollo y menos hacia la preparación para la primaria. Es claro que, para los colegios, las cuatro actividades son muy importantes, pero de una manera diferente.

Una de las mayores limitaciones que se pudo observar fue la velocidad con la que las políticas públicas cambian. Los colegios no tienen suficiente tiempo para conocer las políticas y, en mayor medida, no alcanzan a implementarlas cuando ya hay cambios y nuevas políticas. Estas directrices no alcanzan a llegar a los profesores y a ser divulgadas y apropiadas en los colegios. En el caso de esta investigación, hubo poco profesores que conocían la política en cuestión.

Otra limitación encontrada en la observación de los currículos operativos fue que, aunque se busca ser observador pasivo y no intervenir en lo que sucede en el salón, el hecho de que haya observadores externos puede cambiar las dinámicas e interacciones que se dan. En este caso, los profesores fueron muy receptivos a la observación, pero sería interesante tener la posibilidad de grabar las clases para poder tener una visión más real de lo que puede ocurrir en el salón.

Sería también de interés poder realizar un estudio similar que permitiera ampliar el horizonte y analizar qué está sucediendo en otras instituciones

1. Relato escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

2. Parte de un cuento escrito por uno de los niños. Se conserva la escritura original.

3. Relato de un niño de 9 años, de cuarto de primaria. Se conserva la escritura original.

y ver si lo que se observó en estas dos instituciones es generalizable. En caso de ser así, habría que profundizar en la comprensión de cómo el currículo operativo y el acontecer actual en los colegios pueden aportar nuevas ideas para la construcción de la política pública en educación en primera infancia.

## REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto 057 de 26 de febrero de 2009. Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niñas y niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006.
- Arias, N. y Flórez, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 93-105.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. La nueva ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Colombia, Congreso de la República de Colombia. Ley 115, Ley General de Educación (8 de febrero de 1994).
- Córica, J. L. (s. f.). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Díaz-Barriga, F.; Lule, M. y Pacheco, D. (1990). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoyle, J., English, F. y Steffy, B. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- IDEP, SED y Universidad Nacional de Colombia. (2014). *Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá*. Bogotá: Unibiblos - IDEP.
- MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento no. 10*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014a). *El arte en la educación inicial. Documento no. 21. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014b). *El juego en la educación inicial. Documento no. 22. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014c). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento no. 24. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014d). *La literatura en la educación inicial. Documento no. 23. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014e). *Sentido de la educación inicial. Documento no. 20. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2005). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.

- Morán, L. (2008). Criterios para un análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158.
- Narváez, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, 32, 7-22.
- Nasström, G., & Henriksson, W. (2008). Alignment of standards and assessment: A theoretical and empirical study of methods for alignment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 667-690.
- OEI. (1999). Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: una educación inicial para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 157-160. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie22a07.PDF>
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- SDIS, SED y Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Squires, D. (2008). *Curriculum Alignment: Research-Based Strategies For Increasing Student Achievement*. Londres: Sage.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jom-tien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jom-tien.pdf)
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

